

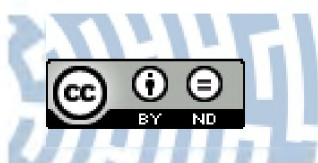


**You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Bodźce ikoniczne w zintegrowanym nauczaniu mówienia i pisanie

Author: Barbara Morcinek

Citation style: Morcinek Barbara. (2010). Bodźce ikoniczne w zintegrowanym nauczaniu mówienia i pisanie. "Neofilolog" (Nr 35, (2010) s. 263-272).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Barbara Morcinek

*Szkoła Języka i Kultury Polskiej
Uniwersytet Śląski*

BODŹCE IKONICZNE W ZINTEGROWANYM NAUCZANIU MÓWIENIA I PISANIA

Iconic Stimuli in Integrated Teaching of Speaking and Writing

Efficient teaching of speaking and writing in a foreign language is always a challenge. In particular, the development of productive skills requires the employment of a variety of methods designed to provide necessary encouragement. Teaching Polish in a country as distant from Poland as Japan seems to be even more demanding than might be the case with more popular languages, such as English, because students have very limited opportunities to use Polish in their daily lives. My solution involves the use of pictures, employed in the course of the class as cues stimulating students' imagination and thus generating a context conducive to real communication.

„Nie jest żadną rewelacją stwierdzenie, że w nauce języka, szczególnie przy ćwiczeniach komunikacyjnych, należy szukać ciągle nowych rozwiązań. Im bardziej urozmaicone metody, im więcej dróg do percepcji studenta, tym większa szansa powodzenia” – pisze Iwona Szykuła (2004: 63).

Proszę sobie wyobrazić siedzącą na wprost Państwa grupę uśmiechniętych, potakujących i wyglądających początkowo identycznie Japończyków. Dokładnie tak widziałam swoich studentów po przyjeździe do Tokio, gdzie przez 2,5 roku miałam przyjemność pracować jako wykładowca goszczony na Tokyo University of Foreign Studies. Moi studenci, których w sumie na wszystkich latach było około 70, początkowo tworzyli zlewającą się w jedną całość i pozornie nie dającą się rozróżnić masę. Nie tylko oczy i włosy wyglądały podobnie. Nawet imiona brzmiały tak, że trudno było je rozróżnić (rekordzistkami w tej kategorii były dziewczyny, których imiona zaczynały się na „a”: Ai, Aya, Ayano, Ayako, Ayuko, Ayumi, Atskuko, Akiko – myślałam, że nigdy tego nie ogarnę).

Z tej grupy emanowała ogromna życzliwość. Byliśmy sobą nawzajem zainteresowani. Chcieliśmy się odkrywać, poznawać. To można było wyczuć na każdym kroku. Pełną optymizmu rozpoczęłam więc zajęcia. Początki były niezłe. Na pytania typu: „Jak masz na imię? Ile masz lat? Co lubisz robić?” padaly odpowiedzi sensowne i zrozumiałe. Szybko zorientowałam się jednak, że są one nawet zbyt sensowne i zrozumiałe. I zbyt do siebie podobne. Próbowalam przełamać ustalone schematy, ale okazało się to nie takie proste. Po kilku nieudanych próbach zaczęłam się zastanawiać nad przyczyną niepowodzenia. Pierwsze podejrzenie było skierowane oczywiście w stronę zbyt słabej jeszcze kompetencji językowej i leksykalnej moich studentów, zwłaszcza tych z młodszych lat. To wyjaśnienie było jednak zbyt proste. Dopiero po dłuższym czasie, po lepszym poznaniu kultury i obyczajowości japońskiej, byłam w stanie sama sobie odpowiedzieć na to pytanie. Przyczyna takiego zachowania była bardzo złożona. Składały się na nią zarówno perfekcjonizm językowy, który wiąże się w kulturze japońskiej z utratą twarzy w przypadku popełnienia błędu, niechęć do ujawniania własnych sądów, odkrywania się, ale także złe nawyki wyniesione z nauki innych języków obcych, która w systemie edukacji japońskiej – niestety – polega na biernym opanowywaniu znajomości języka. Konieczność pokonania tej bariery, chęć nauczenia Japończyków swobody językowej nawet na poziomie początkującym oraz próba uruchomienia ich (jak się później okazało) fanatycznej inwencji twórczej, skłoniły mnie do sięgnięcia po różne metody pracy.

W poszczególnych teoriach kompetencji komunikacyjnej ich twórcy – najczęściej bazując na teorii Della Hymesa – wskazują na różne komponenty komunikacji. Ogólne założenie „odejścia od lingwistyki *langue* do lingwistyki *parole*, czyli w kierunku rzeczywistej komunikacji językowej” (Czechowska, 2004: 13) okazuje się zbyt pojemne i wymaga doprecyzowania. Patrząc z perspektywy nauczyciela uczącego grupę jednorodną azjatycką, warto wskazać pewien punkt. W modelu zaproponowanym przez Ch.B. Paulston (1992) pojawia się komponent określony jako: wykonanie komunikacyjne. Wykonanie komunikacyjne ma być dostępne w procesie uczenia się języka tylko w określonej sztucznej (improwizowanej) sytuacji. Tego typu akcja nie pojawia się w komunikacji rzeczywistej, a określa takie czynności komunikacyjne, w których nie pojawiają się przykłady nacechowane społecznie. Z podobną sytuacją ma do czynienia nauczyciel pracujący poza granicami kraju. Interakcja z rodzimymi użytkownikami języka (poza *native speakerami* będącymi na miejscu) jest bardzo rzadko możliwa (zwłaszcza w tak oddalonym kraju jak Japonia), a zadania, które ma wykonać uczący się, są siłą rzeczy sztuczne. Pojmowane w ten sposób wykonanie komunikacyjne ma dobre i złe strony. Złe strony są jasne: komunikacja w obrębie sali lekcyjnej z zasady jest nienaturalna, pozbawiona elementów autentyczności, nie pozwala sprawdzić czy student jest już przygotowany do funkcjonowania w prawdziwym środowisku poznawanego przez siebie języka. Jednakże w przypadku studentów tak zamkniętych w sobie i często nieśmiałych jak Japończycy, ta akurat strategia, oprócz oczywistego kształcenia zdolności językowych, może

przynieść także dobre efekty psychologiczne, pozwalając studentom na przełamanie barier i uwierzenie we własne możliwości. Najczęściej podawanymi – przez samych uczących się – przyczynami niechęci do wypowiadania się publicznie są obawa, o to, że ich znajomość gramatyki i leksyki nie są jeszcze wystarczające, że nie poradzą sobie ze zrozumieniem tego, co mówią do nich rodzimi użytkownicy języka, przez co sami też nie zostaną zrozumiani oraz mała wiara we własne zdolności językowe.

Profesor Tokimasa Sekiguchi, mentor japońskich polonistów, komentuje tę sytuację następująco: „Polska jest nieobecna w codziennym życiu Japonii, a język polski pozostaje w sferze abstrakcji dla japońskich studentów; to dla nich jakby jeszcze jeden nowy system matematyczny oparty na kompletnie nieznanym pewniku. Póki nie nastąpi spotkanie z Polakiem w ich życiu osobistym, póki nie przyjadą do Polski, trudno im nawet wierzyć, że istnieją ludzie naprawdę „żyjący” tym językiem” (Sekiguchi, 2001: 64). Ta prawda staje się oczywista i bardzo mocno uświadomiona dla każdego wykładowcy, który przyjeżdża do tak odległego, a przez swą wyspowość pewnie jeszcze bardziej w skali psychicznej wyizolowanego kraju, jakim jest Japonia. Tutejsi studenci nie mają takich możliwości jak Europejscy, którzy mogą w dowolny weekend wsiąść do pociągu, czy samolotu i choć na chwilę „urealnić” sobie wizję kraju, którego języka się uczą. Nie mają też cudownej możliwości, a zarazem obowiązku, jaki mają na przykład chorwaccy studenci polonistyki, którzy przynajmniej dwa razy w ciągu studiów przyjeżdżają na dwutygodniowe warsztaty do Polski, by stworzyć odpowiednią motywację do nauki i pokonać strach językowy (zob. Kryżan-Stanojević, 2004: 95-100).

Nie mogąc zabrać studentów do pobliskiego pubu i kazać im zamawiać napoje czy dania, nie mając szans, by ośmielić ich, przełamać ich niepewność przez odbycie prostych rozmów w sklepie czy pytanie o drogę – słowem, nie dysponując tymi wszystkimi środkami, które mamy na wyciągnięcie ręki ucząc w Polsce – musiałam poszukać innych rozwiązań. Metod uruchomienia studentów, by zechcieli wypowiadać się nie tylko na piśmie, ale i w formie ustnej jest niezliczona ilość. W przypadku Japończyków najmniej inwazyjna wydawała mi się metoda obrazkowa. Od samego rozpoczęcia procesu dydaktycznego starałam się przyzwyczajać ich do pracy z obrazkami. Jest to rodzaj bezpiecznego (przynajmniej pozornie) wyrażania opinii¹. Nie muszą (przynajmniej początkowo) wyrażać swoich przekonań, coraz śmielej zaczynają używać najpierw zaproponowanych im konstrukcji językowych, by potem wyjść poza nie, w zależności

¹ Pracująca w Charkowie Sylwia Biesaga, pisze o swoich doświadczeniach w wykorzystaniu bodźców ikonicznych w nauczaniu studentów polskiego pochodzenia. I choć w tym przypadku dużo większa jest ich otwartość językowa, to nawet oni niechętnie wdają się w dyskusję. Moment większego otwarcia studentów następuje w chwili, gdy na zajęciach pojawiają się obrazy z miejsc im znanych. „Studenci odnoszą się do tego bardzo pozytywnie i często sami przynoszą pocztówki oraz własne zdjęcia zrobione w czasie pobytu w Polsce, chętnie opowiadają o swoich wrażeniach, choć w innych sytuacjach trudno ich wciągnąć do rozmowy” (Biesaga, 2005: 519).

od tematyki obrazka wzbogacają swoje słownictwo. Ćwiczą porównania niezbędne do opisu czy konstrukcje gramatyczne potrzebne do wyrażenia opinii zarówno na prostym poziomie deklinacji i koniugacji, jak również – w późniejszych etapach – na poziomie składni.

Pracę z obrazkami zaczynałam od podstaw znanych wszystkim: pokazywania kolorów, miejsc, nazw zawodów, jedzenia, obrazowania przymiotników. Zaznajomieni z pracą z obrazkami od samego rozpoczęcia nauki, studenci reagowali coraz bardziej spontanicznie na kolejne przynoszone im obrazki. Początki były łatwe, jak choćby ułożenie krótkiej historii o osobie, która widnieje na obrazku, wymyślenie jak ma na imię, skąd jest, czym się zajmuje. Te najprostsze nawet historyjki dają uczącemu się przekonanie o bardzo szybkim uzyskaniu samodzielności komunikacyjnej, o możliwości zbudowania czegoś, co wychodzi poza poziom zdania już po kilku zaledwie lekcjach. Wraz z przyrostem wiedzy gramatycznej i słownictwa przychodziły trudniejsze zadania. Studenci byli w stanie nie tylko nazwać postaci, ale też powiedzieć, gdzie są, co robią, co jedzą, jak są ubrane itp. Już w tym momencie dostrzegałam zasadniczą różnicę między studentami, którzy z metodą pracy z obrazkami nie zetknęli się wcześniej, a tymi, którzy z obrazkami pracowali od początku. Różnica polegała nie na stopniu znajomości potrzebnych do opisu konstrukcji czy leksyki, lecz na stopniu otwarcia się na pracę z konkretnym bodźcem ikonycznym. Studenci, którzy na drugim czy trzecim roku zetknęli się z obrazkami po raz pierwszy, wykonywali poprawnie zlecone im zadanie, nie wychodząc w tym jednak poza schematy. W zasadzie wszystkie opisy były bardzo do siebie podobne. Natomiast studenci przyzwyczajani do tej metody pracy od początku, już po bardzo krótkim czasie (nawet jeszcze w pierwszym semestrze nauki) uruchamiali swą fantazję, by wymyślić jak najciekawsze historyjki, starali się, by nie były to już proste opisy, lecz (jeszcze nieudolnie i dysponując zbyt słabą znajomością języka) próbowali wymyślać całe historie fabularne, często o podłożu romantycznym bądź kryminalnym. Fakt ich niedostatków językowych, które są na tym etapie oczywiste, nie przeszkadzał w nabyciu pewnej śmiałości, przełamaniu barier, podjęciu próby zabawy językowej. Była to bardzo cenna dla mnie obserwacja. Z tak przygotowanymi studentami łatwiej było przejść do kolejnego etapu pracy z obrazkiem. Od prostego opisu czas było bowiem przejść do układania prawdziwych historii w oparciu o obrazek. Taką kolejność wprowadzania poszczególnych etapów pracy z obrazkiem dostosowałam do wymogów części ustnej egzaminu certyfikacyjnego z języka polskiego jako obcego. Na poziomie A jest tu głównie wymagany opis obrazka, poziom B sięga już po utworzenie historii w oparciu o obrazek, zaś na poziomie C zdający ma za zadanie dokonać analizy bodźców ikonicznych, by na ich podstawie zbudować wypowiedź na dany temat.

Przygotowanie studentów do budowania historyjki w oparciu o obrazek nie stanowiło zbyt dużego problemu. Wystarczyło uświadomić im dokładnie na czym polega zadanie, którego schemat wygląda następująco:

Co było wcześniej?

Obrazek

Co będzie później?

Na pierwszym etapie pracy punktem wyjścia był oczywiście sam obrazek i uczulenie studentów na możliwości jakie dawał. Wskazanie im, że ważne są zarówno osoby, jak i miejsca, pory roku, mimika, ubranie, wystroj wnętrza. Wycho-
dziliśmy zatem od opisu obrazka. Drugą częścią było dodanie wątku fabularnego.



Spoglądając na przedstawiony obrazek można było dojść choćby do takich wniosków: skoro na obrazku jest dwóch panów: jeden starszy, drugi młodszy; skoro stoją przed terminalem lotniska i mają na sobie sportowe ubrania a przy sobie duże bagaże, to co robią? Skąd się znają? Kim są dla siebie? Rodzina? Przyjaciele? Przygodni znajomi, którzy razem siedzieli w samolocie? Dlaczego zdecydowali się przyjechać? Co chcą robić? Co robią na obrazku? A co później? Gdzie pójdą? Pojadą? Co zobaczą? Jak długo będą? Kogo poznają? Jakie będą mić przygody? Jaka pogoda? Nauczenie studentów stawiania odpowiednich pytań pozwoliło im na uruchomienie wyobraźni fabularnej i zbudowanie całej historii, której centralnym punktem było zdjęcie. Pewnym studentom przyszło to łatwo i od razu podchwycili konwencję, niektórzy – pamiętajmy, że opisywaną grupą są Japończycy – początkowo burzyli się wewnętrznie przeciwko takiemu fantazjowaniu, bo skoro nie było wiadomo czy przedstawieni na zdjęciu ludzie są ojcem i synem, czy też kuzynami, to jak można o tym mówić? A poza tym nie wiadomo czy są Niemcami czy Holendrami czy też Amerykanami? Dopiero przełamanie tendencji do pozostawiania w sferze rzeczywistości opisu tylko tego, co się z całą pewnością wie, (tu często pomocą służyło odwołanie do takich form jak manga czy anime, które w japońskiej kulturze obrazkowej odgrywają dużą rolę) pozwalało na przełamanie rezerwy. Po pokonaniu tej bariery sprawa była prosta. Należało

jedynie zwrócić uwagę na zachowanie odpowiednich proporcji w budowaniu historii. Niedopuszczalna była bowiem konstrukcja w jakiś sposób „kulawa”, w której część poprzedzająca zdjęcie była bardzo długa, opis zdjęcia krótszy od niej znacznie, a zakończenie potraktowane zupełnie po macoszemu. Często błędami były też rozbudowane części fabularne i szczątkowy opis obrazka lub bardzo rozbudowany opis obrazka poprzedzony zaledwie dwoma zdaniami wstępu i takim samym zakończeniem. Dopiero po złożeniu w całość tych elementów zaczęły powstawać spójne, ciekawe, umiejętnie skomponowane historie, których inspiracją był obrazek. W tych historiach studenci musieli już wykazać się nie tylko znajomością prostych form fleksyjnych i składniowych. Zbudowanie historii wymagało od nich świadomego użycia wszystkich czasów gramatycznych, aspektu a często nawet skomplikowanych form prefiksalnych oraz wykazania się znajomością leksyki z różnych kręgów tematycznych.

Trzeci etap pracy okazał się jednak najtrudniejszy. Tu już wychodziliśmy poza prosty opis, czy historię fabularną. Celem było bowiem połączenie dwóch poprzednich umiejętności z umietynością wnioskowania i interpretowania faktów na podstawie tego, co widzą na obrazku. Prościej było nauczyć tego studentów już przywykłych do pracy z obrazkami, jednak nawet w grupie zaawansowanej, która nie pracowała tą metodą, trudno było oczekiwać rezultatów od razu. By studenci zechcieli się otworzyć i podjąć zaproponowaną im grę nie wystarczyły proste instrukcje. Początkowo nawet na 4 roku studiów większość osób ograniczała się do opisu, nie przechodząc w ogóle do fazy analizy i wyciągania wniosków. Postanowiłam więc zacząć od metody wspólnej pracy nad obrazkiem.



W takiej sytuacji ukazanie studentom faktu, że zadanie, które mają przed sobą jest naprawdę łatwe i nie przekracza ich możliwości, że nie ośmieszą się,

wykonując je oraz że mają zarówno odpowiednie zasoby leksyki jak i wiedzę gramatyczną, okazało się podstawą. Rozpoczęliśmy ponownie od stawiania pytań. Na tablicy wypisałam najprostsze pytania: Kto? Gdzie? Kiedy? Dlaczego? Wzbudziło to rozbawienie wśród studentów 4 roku (niektórzy spoglądali na mnie nawet z pobłażliwością: jak ktoś może im zadawać tak proste pytania). Pytania wydawały się proste, więc poprosiłam, żeby na nie odpowiedzieli. Odpowiedzi jednak okazały się po raz kolejny sztandarowe i nie wychodzące poza schematy. Poprosiłam więc o to, by doprecyzowali postawione pytania i dopisali je na tablicy. Wszystkie informacje, które chcą podać musiały być jednak oparte o jakieś przesłanki widoczne na analizowanym zdjęciu. Nie można było wykorzystywać fantazji, a jedynie stawiać hipotezy oparte o fakty. Nie budowaliśmy już wymyślonej historii tylko analizowali konkretne przedstawienie i wyciągali z niego wnioski. Do przedstawionego tu obrazka zadano następujące pytania.

Kto: Kim są te kobiety? Jakie relacje je łączą? Ile mają lat? Czy pracują zawodowo? Co wskazuje na to, że ewentualnie nie pracują? Ich charakter? Nastawienie do siebie nawzajem? Skąd wiemy, że są sympatyczne? Jak są ubrane? Jakie mają fryzury? Jak siedzą?

Gdzie: Dom czy mieszkanie? Jakie pomieszczenie? Czyje to mieszkanie? Kto w nim mieszka? Czym się interesuje osoba, która tam mieszka? Czy aparaty fotograficzne w szafce wskazują na fotografa czy na osobę, która kolekcjonuje aparaty? Czyjego autorstwa są zdjęcia na ścianie? Co one mówią o osobie tam mieszkającej? Jaki jest wystrój wnętrza?

Kiedy: Jaka pora roku? Jaka pora dnia? Czy o porze dnia możemy wnioskować z refleksów światła odbitych w antyramach, w które oprawione są zdjęcia? O czym informuje świeczka na stole?

Dlaczego: Co robią w tym miejscu? Z jakiej okazji się spotkały? Czy ich ubrania wskazują na okazję uroczystą? Co jedzą? W jakich krajach je się takie potrawy? Przy jakich okazjach? Dlaczego na stoliku jest więcej nakryć niż osób widocznych na zdjęciu?

Dopiero po tak zadanych pytaniach można było przystąpić do analizy obrazków. Nie od razu jednak udawało się studentom zwrócić uwagę na tyle elementów opisywanego świata, ile bym chciała. Często oddawałam prace do poprawy z prośbą o uzupełnienie jej o dopisane przeze mnie pytania, jak to miało miejsce w poniższym przypadku. W przedstawionej pracy został zachowany oryginalny zapis, bez korekty błędów ani gramatycznych, bo nie naszym zadaniem jest tu określenie rodzaju błędów, ani leksykalnych, choć często i takie mają miejsce, ani też ortograficznych czy interpunkcyjnych. Celem przedstawienia tekstu bez korekty jest chęć pokazania jego autentycznego brzmienia i charakteru. Zachowany został też podział na akapity.

Sala drogiego hotelu.

Oficjalne przyjęcie wieczorne zorganizowane przez ambasadę z jakiejś okazji.

Niewiadomo jaka tu jest pora roku.

Szwedcki stół. W obrazku widać właśnie stół warzywny. Tam są winogrona, truskawki, mandaryny, melony, sery, i jogurt.

Przedstawiciele każdej ambasady zaproszeni na przyjęcie. Z wizytówki można się dowiedzieć, kto jakie państwo reprezentuje.

Przyjęcie w samym trakcie.

Rozmawiają, biorąc sobie desert.

Ubrany w garnitur pan pyta swoją koleżankę: „gdzie jest ciastka?” I ona ukazuje na inny stół.



Do tego tekstu zostały zadane dodatkowo pytania:

1. Co jest na pierwszym planie, co na drugim?
2. Co jest w tle?
3. Jak jest ubrana większość gości?
4. Co robi pani za kwiatami na stole?

Celowo zachowany został oryginalny podział na akapity, zwłaszcza w pierwszej wersji, gdyż wskazuje on wyraźnie na brak spójności wypowiedzi. To nie ciągły opis, ale oderwane od siebie zdania. W wersji poprawionej nie są już to zdania, ale tekst, zaś podział na większe całości wskazuje wyraźnie na lepsze zrozumienie wykonywanego zadania, gdyż wyszczególnione części łączą się ze sobą w logiczną całość.

*Na pierwszym planie obrazku są kobieta z talerzem, która jest ubrana w czerwony kostium. I jeszcze są dwie rozmawiające osoby – kobieta i mężczyzna. Oni są też ubrani po-
rządnie.*

Na drugim planie są też dwie osoby, biorące sobie ser. Pan z szklanką nina jest ubrany w kostium, a pani w sukienkę wieczorną. W tle jest wielu ludzi, rozmawiających się kilkoma grupami. Oni są też ubrani w kostium. Można powiedzieć, że odbywa się impreza oficjalnego charakteru w dużej sali, może hotelu drogiego. W tle jeszcze widać stopni i parter. Na stole są owoce, desery i sery. Jeszcze stoją kwiaty. Głównie róży i orchidea.

Opis został poprawiony, uwzględniono więcej detali, ale wciąż za mało wnioskowania i analizy wynikających z obrazka faktów.

Dla porównania przytoczę pracę spełniającą te wymagania w znacznie większej mierze, dużo bardziej dokładną, logicznie ułożoną, w której widać wypływającą z przeprowadzonego opisu interpretację omawianego zdjęcia. Nie jest też rozdrobniona na wiele oderwanych od siebie zdań, lecz ma obszerniejsze, stanowiące całości akapity.



Na tym zdjęciu widzę dużo ludzi. Mi się wydaje, że jest na lotnisku albo na dworcu.

Na pierwszym planie jest trzech ludzi. Po prawej stronie stoi jeden mężczyzna, a po lewej z niego stoją dwie kobiety. Wszyscy z nich wyglądają z Europy. Ten mężczyzna ma duży bagaż na ramieniu i nad nim leży beżowa kurtka. Ma na sobie sportowe ubranie, ciemny brązowy podkoszulek. A ta kobieta, która stoi w środku nich też ma duży bagaż. Jest ubrana w czarne praktyczne ubranie. Ma okulary. A inna kobieta po lewej stronie z niej ma trochę długi blond. Ma na sobie niebieską kurtkę, czarne spodnie i jasnoczerwona torebkę. Pokazuje coś różowego, a mi się wydaje, że to jest bilet.

Na drugim planie za nimi siedzi bardzo wielu ludzi na rządach krzeseł. Większość z nich wygląda według mnie Azjatem, bo ma ciemne lub czarne włosy. Myślę, że siedząc tam, oni czekają na czas wyjazdu samolotu albo pociągu. Moim zdaniem jest tam gdzieś w Azji.

W głębi są okna, a po lewej stronie są ekrany. Przez okna widać ciemne niebo, a we wnętrzu świeci światło, więc można powiedzieć, że jest w nocy albo wczesnie rano. Widzę wiele osób, które ubiera się w kurtkę z długimi rękawami, a tylko ten mężczyzna jest ubrany z krótkimi rękawami. Z tego myślę, że jest na wiosnę albo na jesień. A oni wyglądają jak przed chwilą przyjechali do tego kraju, bo chyba oni są trochę zmęczeni i na rękach nie mają pamiątki. Sądzę, że ich podróż dopiero się zaczyna.

W tej pracy widać dużo większą samodzielność w wyciąganiu wniosków, podkreślanie własnej opinii. Pojawiają się formuły typu: „wydaje mi się, że”, „według mnie”, „myślę, że”, „moim zdaniem”, „można powiedzieć”, „sądzę,

że”, a nawet niepoprawne „z tego myślę” zamiast z tego wnioskuje, które są dowodem na poprawne przeprowadzenie analizy obrazka i wyciągnięcie z niej odpowiednich wniosków. Tak skomponowana praca, niezależnie od tego, czy będzie wypowiedzią, czy też pracą pisemną, ukazuje już znacznie wyższy stopień opanowania języka przez studenta.

Wydaje się, że warto w tym miejscu zwrócić uwagę na jeszcze jeden element. Pojawiające się pod koniec tekstu sformułowanie: „i na rękach nie mają pamiętki” może być niejasne dla Europejczyków. Jednak wnioskowanie było jak najbardziej poprawne dla Japończyka. Argument, że turyści dopiero wyruszają w podróż, bo nie mają w rękach prezentów jest logiczny w kulturze japońskiej, w której osoby wyjeżdżające w podróż mają niejako „obowiązek” przywieźć swym najbliższym i współpracownikom w firmie drobne upominki (*omiyage*), najczęściej są to wyprodukowane w danym miejscu słodczyce lub przekąski, a osoby skądś wracające często dźwigają specyficzne papierowe torby z prezentami. Dlatego też japoński student widząc taki obrazek, jest w stanie wywnioskować z niego to, że podróżni dopiero są u progu przygody, bo nie widzi w ich rękach upominków. I w tym miejscu okazuje się niezbędna kompetencja socjokulturowa. Tym razem kompetencja socjokulturowa nauczyciela, który musi umieć rozszyfrować taki tok myślenia i ocenić go jako poprawną analizę sytuacji. Ale to już początek zupełnie innej historii...

BIBLIOGRAFIA

- Biesaga, S. 2005. „Zastosowanie audiowizualnych środków dydaktycznych w nauczaniu języka i kultury polskiej w środowiskach polonijnych na Wschodzie” (w) Garncarek, P. (red.) *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej. Materiały z VI Międzynarodowej Konferencji Glottodydaktycznej*, Warszawa: Instytut Języka i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum.
- Czechowska, A. 1992. *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, (w) Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wydawnictwo WTN : 13-21.
- Kryżan-Stanojević, B. 2004. *Warsztaty językowe w terenie jako strategia dydaktyczna na studiach polonistycznych w Zagrzebiu* (w) Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja ...* Wrocław: Wydawnictwo WTN: 95-100.
- Paulston, Ch.B. 1992. *Linguistic and Communicative Competence: Topics in ESL*, Multilingual Matters, Clevedon-Philadelphia-Adelaide.
- Sekiguchi, T. 2001. *Revolucja technologii informacyjnej w kontekście studiów polonistycznych w Japonii* (w) Cudak, R. i J. Tambor (red.) *Inne optyki. Nowe programy, nowe metody, nowe technologie w nauczaniu kultury polskiej i języka polskiego jako obcego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: 61-69.
- Szykuła, I. 2004. „Aby język gętki wyraził wszystko, co pomyśli głowa...”, czyli kilka słów o zajęciach konwersacyjnych (w) Dąbrowska, A. (red.) *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*. Wrocław: Wydawnictwo WTN: 61-67.